

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계

전은주 부산대학교 국어교육과

- * 이 논문은 몽골 국립대학교 개교 70주년 기념 한-몽 국제학술대회/한국 국어교육학회 제 1차 국제학술대회(2012.06.26~27)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다. 학술대회에서 논문을 발표한 이후 2012년 7월 9일 교과부에서 ‘한국어 교육과정’이 고시되었으므로 논문에 이 교육과정의 목표를 적극 반영하고자 하였다. 또 이 논문은 ‘한국어(KSL) 교육과정 고시를 위한 정책 연구(연구책임자 원진숙)’ 수행 중 작성된 것임을 밝힌다.

- I. 머리말
- II. 다문화 배경 학습자의 특성과 한국어 교육과정의 목표
 - 1. 다문화 배경 학습자에 대한 이해
 - 2. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특성과 목표
- III. 내용 체계 구성의 원리
 - 1. 영역화
 - 2. 범주화
 - 3. 구조화
- IV. 내용 체계의 구성 방안
- V. 결론

I. 머리말

국제결혼자, 이주근로자 등 우리 사회에 다양한 배경을 가진 구성원이 급증하고 이들의 자녀가 진학함에 따라 학교 내에 다문화배경을 배경으로 한 학습자 역시 지속적으로 증가하는 추세이다. 교육과학 기술부의 자료에 따르면 초·중·고등학교에 재학 중인 다문화학생은 2007년 14,654명이었던 것이 2009년에는 26,015명, 2011년에는 38,678명에 이르렀다.¹ 38,678명은 전체 재학생의 0.55%에 달하는 수로, 이 중 초등학생이 74.1%(중 19.7%, 고 6.2%)로 학년이 낮을수록 다문화 학습자의 수가 많아 이들 초등학생이 중고생이 되고 현재 미취학 아동이 초등학교에 입학하게 되면 앞으로 향후 학교 내에 지속적으로 다문화 학습자 수가 증가할 수밖에 없다.² 교육과학기술부

1 이 중 국제결혼가정 자녀가 94.5%(국내출생자녀 33,999명, 중도입국 자녀 2,540명)로 대부분을 차지하며, 외국인가정 자녀는 5.5%(2,139명)로 아직 소수이다(교육과학기술부, 2012: 3).

2 '11년 행안부 외국인주민자녀 통계: 만0세(16,428명), 만1세(17,304명), 만2세(16,607명), 만3세(15,584명), 만4세(10,775명), 만5세(8,844명) (교육과학기술부, 2012: 3 재인용).

에서는 만 5세 이하 외국인주민 자녀가 모두 취학할 경우 2014년에는 전체 학생의 1%를 넘어설 것으로 전망하고 있다.

이러한 추세에 따라 자연스럽게 학교 사회 내에서도 다문화 배경을 가진 학습자의 교육에 대하여 많은 관심을 가지게 되었다. 교육과학기술부는 지난 3월 ‘다문화학생 교육 선진화 방안’을 발표하였다. 이 방안의 주요 내용은 다문화 예비학교 및 다문화 코디네이터 운영, 한국어 교육과정(Korean as a second language: KSL) 도입 및 기초학력 책임 지도 강화, 다문화학생과 일반학생이 함께 배우는 이중언어 교육 강화, 다문화 친화적 학교 환경 조성을 위한 글로벌 선도 학교 육성 등이다.³ 이는 다문화 학습자의 한국어 교육을 비롯하여 학교 교육 전반에 대하여 정부가 관심을 갖고 노력하고 있다는 점에서 매우 고무적이다. 특히 초·중·고등학교에 한국어 교육과정을 도입하여 운영하겠다는 것은 제2언어로서 한국어 교육이 학교 교육에서 위상을 인정받고 제 기능을 할 수 있게 제도적인 뒷받침이 따랐다는 점에서 매우 의의가 있다.

우리나라 학교 교육에서 다문화 학습자에 대해 관심을 가지기 시작하는 지는 그리 오래되지 않았다. 다른 나라의 문화에 대해 배타성이 강한 우리 사회⁴에 국제결혼자, 이주근로자 등이 대거 유입되면서 형성된 우리 다문화 사회는 그간 여러 진통을 겪으면서 다문화 사회로서 긍정적인 방향성을 찾으려고 노력 중이다. 이러한 점은 학교 사회에서도 마찬가지이다. 부모가 모두 한국 사람이고 한국에서 태어나서 성장해온 일반적인 학생들만으로 구성된 학교 사회에 국제결혼가정의 자녀, 이주근로자의 자녀, 중도입국 자녀, 새

3 그러나 2012년 내에 한국어 교육과정 개발을 완료하여 2013년 전면 시행하겠다는 계획은 한국어 교육과정 개발에 필요한 필수 연구의 과정을 밟기에는 절대적으로 부족한 시간이라 여러 문제점을 야기할 가능성이 있다.

4 한국인의 특징이자 단점 중의 하나가 배타성이다(국제한국학회, 1999). 이는 다른 나라의 문화에 대한 배타성은 말할 것도 없거니와 우리 문화 내에서도 배타성의 요소는 여러 곳에서 나타나고 있어 집단 간의 이해관계, 정서적 차이 등 다양한 원인으로 타 집단을 수용하지 못하고 배척하는 경우가 흔히 있다(이의갑 외 2008: 17).

터민 자녀 등 다양한 배경의 구성원이 들어오자 이들의 학교생활 부적응, 학습 부진 등에 대한 해결 방안을 제안한 여러 논의가 쏟아졌다. 권순희(2006), 서혁(2007), 원진숙(2008), 줄고(2008) 등 여러 연구에서 이들을 위한 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육의 필요성이 제기되었다. 이러한 성과들이 반영되어 2012년 7월에 한국어 교육과정이 고시되었고, 2013년 한국어 교육과정이 전면 시행되는 상황에 이르렀다.

현재 여러 연구들에서 이들을 통칭하여 ‘다문화가정 자녀’, ‘다문화가정 학생’, ‘다문화가정 학습자’, ‘다문화 학생’ 등의 명칭으로 부르고 있다. 줄고(2008: 630)에서도 한 가정 내 남편이나 아내 중 한 사람 이상이 한국 이외 다른 언어문화권의 배경을 가진 경우를 ‘다문화가정’이라고 정의한 바 있다. 그러나 이 정의에 따르면 장기 해외체류 후 귀국한 부모를 둔 학습자 역시 한국어 의사소통 능력의 부족으로 인해 학교 학습에 문제를 겪지만 이들을 다문화가정 학습자로 볼 수 없으므로, 이들 역시 한국어 교육과정의 대상으로 포괄할 수 있는 용어가 필요하다. 교과부(2012: 1)에서는 이처럼 부모 중의 한 사람 이상이 혹은 학습자 본인이 한국 이외의 언어문화적 배경을 가지고 있고 현재 한국에서 교육을 받고 있는 학습자를 통칭하여 다문화 배경 학습자(multi-cultural background students)라는 용어를 사용하고 있다. 본고에서도 이에 따라 다문화배경 학습자라는 용어를 사용하고자 한다.⁵

본고는 제2언어로서의 한국어 교육과 관련된 선행 연구들을 기반으로 다문화 배경 학습을 위한 한국어 교육과정이 어떤 특성을 가지고 있으며, 한

5 장한업(2010: 908)에서는 ‘다문화가정’이라는 용어가 부모가 모두 한국인인 가정을 단일 문화가정이라는 것을 전제하고 있어 자민족 중심주의와 동화주의를 정당화시킬 위험이 있다고 비판하고 있다. 또 문화나 다문화라는 용어를 정의하기 어려운 만큼 ‘다문화가정’이라는 용어도 정의하기 어려우므로 객관성이 떨어져 부적절한 용어라 보고, 프랑스와 독일에서처럼 ‘이민자 가정’, ‘이민자 자녀’라는 표현을 사용하는 것이 더 바람직하다고 보고 있다. 그러나 이주근로자 가정이나 자녀의 경우는 이 표현이 적절하나, 현재 일반적으로 ‘다문화가정’으로 지칭하는 국제결혼가정 자녀, 중도입국 자녀, 새터민 자녀 등은 ‘이민자 자녀’라는 용어가 맞지 않다.

국어 교육과정을 통해 최종적으로 학습자가 성취해야 할 목표가 무엇인지 살펴보고자 한다. 또 이러한 목표에 도달하기 위한 교육 내용을 설계하기 위하여 내용 체계를 어떻게 세워야 하는가에 대하여 고찰해 봄으로써 한국어 교육과정의 내용이자 한국어 학습자가 도달해야 할 성취기준을 체계화할 수 있는 방안을 마련하고자 한다.

II. 다문화 배경 학습자의 특성과 한국어 교육과정의 목표

1. 다문화 배경 학습자에 대한 이해

그간 다문화 배경 학습자와 관련된 연구는 크게 다문화 학습자의 교육을 위한 교사 교육, 다문화 학습자의 언어 교육 등으로 구분 가능하다. 다문화 교사 교육과 관련된 연구로는 모경환(2009), 모경환·황혜원(2007), 모경환·최충욱·임현경(2010), 노은희(2011), 장인실(2008) 등으로 학교 상황에서 교사가 다문화 학습자에 대하여 어떤 인식을 가지고 어떻게 교육해야 하는가에 대한 탐색 후 교사 교육의 방향을 제안하고 있다. 또 다문화 시대의 국어교육, 한국어 교육과 관련된 연구로는 서혁(2007), 서혁(2011), 원진숙(2008), 원진숙(2009), 원진숙 외(2011), 권순희(2011), 김명정(2011), 줄고(2008) 등이 있는데, 이들 연구에서는 다문화 학습자가 현 상태에서 겪고 있는 어려운 점을 진단하고 이를 해결하기 위한 방안을 모색하였다. 특히 원진숙 외(2011)은 다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발에 대한 연구로 KSL 교육과정 개발을 위한 이론적 기초를 세우고 교육과정 내용 전반에 대하여 체계적으로 탐색하였다는 점에서 한국어 교육과정을 고시하고 실행해야 하는 상황에서 많은 시사점을 주고 있다.

교육과정을 설계하기 위해 앞서 반드시 해결되어야 할 문제 중 하나는 교육의 대상과 그들이 처한 교육적 필요 상황을 명확히 하는 것이다. 이처럼 교육의 대상과 상황이 분명해야 그 대상이 교육을 통해 도달해야 할 목표와 이를 위한 교육 내용과 방법 등이 제대로 설계 가능해진다. 세계적으로 여러 나라가 다문화적 상황에 있기는 하나 문화적 배경이 다른 구성원이 모여 사회를 형성하였다는 점 말고는 형성의 과정과 이에 대한 사회적 인식, 제도 등에서는 차이점이 많다. 주지하다시피 미국이나 캐나다, 호주, 영국, 프랑스, 독일 등 이미 세계 여러 나라가 다문화적 상황을 인식하고 제각각 상황에 맞게 언어적 소수자를 위한 언어 교육을 시행해 오고 있다.

다문화적 상황을 겪는 많은 나라의 경우 이주해 온 근로자들이 급증하면서 이들의 언어, 교육, 사회적 대우 등과 관련해 생긴 문제를 해결하기 위하여 사회적 관심이 집중된 것에 반하여, 우리나라의 경우는 국제결혼이 급증하면서 결혼이주여성의 언어 사용과 그들 자녀의 언어와 교육 등에 나타나는 문제점과 해결 방안을 찾으려는 데 사회적 관심이 집중되었다는 점에서 차별적이다. 앞서 언급하였듯이 현재 학교 교육에서 관심을 갖고 주시하고 있는 다문화가정 자녀 중 국제결혼가정 자녀가 94.5%로 절대 다수이며, 이주근로자 자녀는 5.5%에 불과하다. 또 국제결혼가정 자녀 중 중도입국 자녀의 수가 2,540명에 달해 외국인가정 자녀의 수 2,139명보다 많은 점 또한 눈여겨보아야 한다. 국제결혼이 재혼일 경우 이주해 온 배우자가 데리고 온 자녀가 한국의 학교에 입학하였을 때, 한국어 의사소통 능력이 거의 없는 이들의 일상생활과 학교생활에서 발생하는 여러 문제는 현재 다문화적 상황과 관련하여 교육인적자원부가 특별히 관심을 갖고 있는 부분이기도 하다.⁶ 따

6 박미란(2012: 32)에 따르면, 다문화 배경 학생으로 구성된 서울다솜학교(고등학교)의 경우 2012년 현재 재학생 48명 중 국내 출생 국제결혼 자녀 1명, 외국에서 태어나서 한국에 입국한 중도입국 자녀 32명, 외국인근로자 자녀 5명, 재외동포 자녀 10명으로 구성되어 있다. 전체 학생 중 중도입국 자녀의 비중이 압도적으로 높은 상태라서 이들의 정상적인 교과 학습이 어려우며 한국어 의사소통 교육 위주로 학교 교육이 이루어지고 있는 실정이다.

라서 학교 교육에서 다문화적 배경을 가진 학습자들의 언어 교육 문제를 어떻게 하여야 하는가에 대한 문제는 현재 학교 교육에 노출되어 있는 다문화적 상황을 배경으로 한 학습자의 특성에 대한 파악이 우선되어야 적절한 해결 방안에 접근이 가능하다.

다문화 배경 학습자들은, 한국어 환경에서 태어나 양육을 받으며 만 6세에 입학하여 교육을 받는 일반 가정 학습자와 한국어 의사소통 능력의 정도, 입학 시기, 학교 학습에 필요한 한국어 능력의 정도 등에서 차이가 있다. 현재 학교에서 다문화적 배경으로 인하여 한국어 의사소통 능력이 일반가정 학습자와 차이가 나 교육적 도움이 필요한 학습자로는 국제결혼가정 자녀, 중도입국 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등이 있다. 다문화 배경 학습자의 유형별로 그들의 일반적 상황 특성을 살펴보면 표 1과 같다.⁷

표 1에서 살펴볼 수 있듯이, 다문화 배경 학습자라 하더라도 그들의 한국어 의사소통 능력은 상당한 차이가 있다. 일상생활에 별 문제가 없는 국내 출생 국제결혼 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀에 비해 중도입국 국제결혼 자녀와 이주근로자 자녀는 한국어 의사소통이 거의 되지 않은 상태에서 입학을 하게 된다. 또 입국 이후 바로 입학을 한다고 보면 이들은 바로 초등, 중등, 고등학교 현장에 노출이 되어 교육을 받아야 하는 상황이어서 한국어로 진행되는 학교 학습 자체가 거의 불가능하다. 이에 비해 국내 출생 국제결혼 자녀, 귀국자 자녀들은 일상적 의사소통에는 거의 문제가 없지만, 학습에 필요한 한국어 능력이 부족하여 교육적 지원이 필요한 상태이다.⁸ 새터민 자녀

7 국내 출생 국제결혼가정 자녀의 경우 일반적으로는 일상적 의사소통에는 별 문제가 없으나, 이주해 온 어머니에 의해서만 양육된 경우라면 일상적 한국어 의사소통이 어려울 수도 있다. 또 귀국자 자녀라도 해외에서 출생한 경우라면 한국어 의사소통이 어려운 경우도 있다. 이 글에서는 이러한 특수한 상황보다는 각 유형의 다문화 배경 학습자들의 일반적 상황 특성에 초점을 맞추어 기술하고자 한다.

8 오랜 해외 거주 이후 귀국한 귀국자가정의 자녀 역시 한국 학교 상황에 적응하는 데 많은 어려움이 따른다. 이들의 경우 다른 유형의 다문화 배경 학습자에 비하여 부모가 모두 한국의 언어문화를 기반으로 성장하였기 때문에 부모가 교육에 대한 관심과 지원이 적극적

의 경우는 탈북 후 한국에 입국하여 사회 문화적 상황 맥락과 관련된 일상적 의사소통에서 일부 어려움을 겪으며, 학습에 필요한 한국어 능력 역시 부족한 상태이다.

표 1. 다문화 배경 학습자 유형별 상황 특성

특성		유형	한국어 지위	일상적 한국어 의사소통 능력	학교학습에 필요한 한국어 의사소통능력	입학시기
국제 결혼 가정 자녀	국내 출생 자녀		모국어	생활에 문제없음	학습 한국어 능력부족	초등학교 입학부터
	중도 입국 자녀		제2언어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
이주근로자 자녀, 유학생 자녀, 기타 외국인 자녀			제2언어 혹은 외국어	일상적 의사소통 어려움, 한국어 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능함	입국 이후
새터민 자녀			모국어	일상적 의사소통 중 일부 어려움	학습에 필요한 한국어 능력부족	입국 이후
귀국자 자녀			모국어	일상적 의사소통에 문제없음	학습에 필요한 한국어 능력 부족	귀국 이후

또 새터민 자녀 중 어머니가 탈북 이후 제3의 국가에서 그 지역 주민과 사이에서 낳아 기르다가 우리나라에 입국한 경우라면 한국어를 거의 못하며 이 경우는 한국어가 제2언어의 성격을 가진다.⁹

일 경우 상대적으로 학교 적응이 쉬울 수도 있다. 그러나 학습자의 다문화적 배경으로 인하여 학교 학습에 문제를 겪는다는 점에서 다른 유형의 다문화 배경 학습자와 같이 학교 차원에서의 교육적 배려와 지도가 필요하다. 학교 교육에서 국제결혼가정 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀 등에게는 많은 관심을 보이면서도 정작 귀국자 자녀의 학습 부진을 방치하는 것 역시 일종의 역차별이 된다.

9 제2언어와 외국어의 가장 큰 차이점은 모어가 아닌 다른 언어를 ‘생활 언어’로 보느냐 아니면 국제적 교류와 대화에 필요한 것으로 보느냐에 따른 것이다(박영순, 2007: 27).

2. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특성과 목표

다문화 배경 학습자에게 한국어가 국내출생 국제결혼가정 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀에게는 모국어이다. 중도입국 국제결혼가정 자녀가 한국에 계속 살아간다면 그들에게 한국어는 제2언어이다. 또 유학생 자녀, 이주근로자 자녀, 기타 외국인 자녀 등 이민자 자녀에게 한국어는 외국어 혹은 제2언어이다. 이처럼 다문화 배경 학습자가 처한 상황에 따라 이들에게 한국어의 위상이 달라서, 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육을 제2언어로서의 한국어 교육으로 보아야 할지, 외국어로서의 한국어 교육으로 보아야 할지 그 성격이 불분명하다고 지적하는 경우도 있다. 특히 국내 출생 국제결혼 가정 자녀는 엄연히 국적이 한국이고 모국어도 한국어인데 이들에게 제2언어로서 한국어 교육을 한다고 하면, 그 자체가 이들을 한국 사회의 일원으로 보지 않는 시각이라고 비판하는 경우도 있다. 줄고(2009: 103)에서 지적하였듯이 다문화가정 학생의 유형에 대한 고려 없이 일괄적으로 제2언어로서의 한국어 교육 관점으로 접근하는 것은 문제가 있다. 결국 이러한 논란은 교육적 지원이 필요한 여러 유형의 대상이 처한 상황의 다양함에서 비롯되며, 논란의 핵심은 이들을 차별적 시각으로 바라보는 것에 대한 비판과 이에 대한 반성이라는 점이다.

현재 학교 교육에서 다문화 배경 학습자에게 한국어의 지위는 모국어, 제2언어, 외국어 등 다양하다. 이들의 한국어 의사소통 능력 역시 거의 못하는 수준에서 일상적 의사소통이 능숙한 수준까지 스펙트럼이 넓다. 하지만 이들은 공통적으로 학교 학습에 많은 어려움을 겪고 있다. 물론 이 어려움의 정도 역시 학습자의 한국어 능력 수준만큼이나 다양할 수밖에 없다. 그러나 현실적으로 학교 교육에서 이들 각각을 위한 교육을 별도로 제공하기는 어려운 만큼 가장 원형적 교육 대상 유형을 정하고 이에 따른 한국어 교육과정을 설계한 뒤 다른 유형의 학습자는 이를 변형 적용하는 형태를 취하는 것이 대안이 될 수 있을 것이다. 학교 사회에서 다문화 배경 학습자에게 관심

을 갖는 가장 근본적인 이유는 그들이 한국어 의사소통에 문제를 겪는 언어적 소수자이며 한국 문화로 인해 혼란을 겪는다는 데 있다. 그러므로 다문화 배경 학습자 중 교육 대상으로서의 원형을 정할 때 고려해야 할 가장 중요한 기준은 어느 유형의 학습자가 한국어와 문화에 대한 교육적 도움을 가장 절실히 필요로 하는가이다.

한국 사회에 거주하고 있는 다문화 배경 학습자가 일상생활이나 학교생활에서 주류언어인 한국어 의사소통에 문제를 겪고 이에 대한 교육적 도움이 가장 절실한 유형은 중도입국 국제결혼 자녀, 이주근로자 자녀의 경우이다. 이들 대부분은 한국어를 거의 모르고 한국 사회에 유입되어 일상적 의사소통에서의 문제와 학교 학습, 자아정체성 혼란 등의 어려움을 크게 겪고 있다. 그러므로 학교 교육에서 제공하는 한국어 교육은 한국어 의사소통 능력이 가장 낮은 중도입국 국제결혼 자녀와 이주근로자 자녀를 그 기준점으로 설정하고, 이들보다 한국어 능력의 수준은 높으나 여전히 일상적 한국어나 학습에 도움이 필요한 여러 다문화 배경 학습자 유형에게도 변형하여 교육적 지원을 할 수 있는 형태로 구성할 필요가 있다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육이 제2언어 교육인가, 외국어 교육인가, 모국어 교육인가라는 쟁점 역시 중도입국 국제결혼 자녀와 이주노동자 자녀에게 한국어가 제2언어에 해당하고, 현재 한국에 거주하고 있으므로 제2언어로서의 한국어 교육이 되므로 불필요한 논쟁을 피할 수 있다. 또 이것은 해외에서 이루어지는 외국어로서의 한국어(KFL) 교육과 구분이 가능하다는 점에서도 의미가 있다.

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정은 학습자들의 공통점과 차이점에서 기인한 문제를 해결할 수 있는 방향으로 구성되어야 한다. 따라서 현재 우리나라 상황에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정은 다음과 같은 특성을 기반으로 구성되어야 한다.

첫째, 다양한 유형의 다문화 배경 학습자를 교육의 대상으로 해야 한다. 앞서 언급한 바와 같이 다문화 배경 학습자의 유형이 다양한 것처럼 이들의 한국어 의사소통 능력도 한국어를 전혀 못하는 수준에서부터 일상적 의사소

통에 장애가 없는 정도까지 다양하다. 중도입국 국제결혼가정 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등 이 사회에 정착하기 위한 교육적 지원이 필요한 여러 유형이 있다는 것을 분명히 할 필요가 있다.

둘째, 다문화 배경 학습자의 일상적 한국어 능력 신장뿐만 아니라 이들이 학교 교육을 제대로 받는 데 필요한 내용 문식성을 함께 신장해 줄 수 있어야 한다. 다문화 배경 학습자가 학교 교육을 통해 일정 수준의 성취 기준에 도달하기 위해서는 학습에 필요한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력과 학습자의 학령에 맞는 여러 종류의 배경지식을 갖추고 있어야 한다. 그러나 일상적 의사소통에서 어려움을 겪는 다문화 배경 학습자의 경우, 학교 수업에서도 부진을 겪는 경우가 많다. 또 일상적 의사소통에 별 장애가 없는 경우라도 한국 사회 문화에 대한 배경지식이 없고 한국어가 서툰 부모가 양육하게 되면 자녀 교육에 효과적인 지원이 어려우므로 이들의 학업에도 부정적 영향을 미치게 된다. 따라서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서는 이들이 학습을 하는 데 필요한 의사소통 능력, 즉 학습 한국어 능력을 신장할 수 있도록 하여 이들이 사회에 필요한 인재로 성장해 나갈 수 있도록 지원해주는 기능을 할 수 있어야 한다.

셋째, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력이 학령에 따라 수준 차이를 보이는 것이 아니라 개인적 상황에 따라 차이를 보이는 것이므로 학교급별로 무학년 수준별 교육을 지향해야 한다. 초등학교 저학년의 다문화 배경 학습자라도 일상적 의사소통에는 별 문제가 없고 단지 학습 상황에서 부진을 겪는 경우가 있는가 하면, 초등학교 6학년이라도 한국어를 거의 못하는 수준의 학습자가 있을 수 있다. 또 중도입국 자녀의 경우 중학생, 고등학생이라도 한국에 와서 한국어를 처음 배워야 하는 경우도 있을 수 있다. 그러므로 학습자의 한국어 수준을 고려하지 않고 학령이 같다고 함께 교육하는 것은 바람직하지 못하다. 초등학생 중 한국어를 처음 배우는 학습자나 중·고등학생 중 한국어를 처음 배우는 학습자나 모두 초보 한국어 학습자로서 알맞은 교육을 제공해야 한다. 결국 학교급별·학년별 한국어 능력을 위계적 개념으로

접근해서는 무리가 따르게 된다. 초등학생은 초등학교 범위 내에서 자신의 능력에 맞는 한국어 교육을, 중학생은 중학교에서, 고등학생은 고등학교 범위 내에서 자신의 능력에 맞는 한국어 교육을 받을 수 있도록 해야 한다.

넷째, 다문화 배경 학습자의 인지적·정의적 특성을 고려한 교육과정이 되어야 한다. 교육과정을 구성할 때 학습자의 인지적·정의적 특성을 고려하는 것은 아주 기본적인 사항이다. 대개 학습자의 경우 학습자 연령에 맞는 인지적·정의적·보편적 성향을 가지고 있으며, 다문화 배경 학습자 역시 일반 학습자처럼 그 연령에 맞는 인지적·정의적 성향을 가지고 있다. 그러나 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정을 구성할 때 주의하여야 할 요인은 학습자가 처한 다문화적 배경 탓에 이들이 특수한 인지적·정의적 성향을 가질 수 있다는 점이다. 중도입국 자녀, 이주근로자 자녀, 귀국자 자녀, 새터민 자녀 등은 원래 자신이 처해 있던 환경에서 한국 사회로 이동을 하면서 수업 결손을 겪는 경우가 많다. 또 한국과 원래 있던 학교 교육의 목표, 성취 기준 등이 달라 학업 성취에 필요한 배경 학습이 부족한 경우도 많다. 뿐만 아니라 다문화 배경 학습자의 경우 주류 사회의 언어인 한국어 의사소통이 원활하지 못하고, 사회의 차별적 시선에 대한 인식, 언어문화적 차이 등으로 자신감 부족, 정체성 혼란, 부정적 성향 등의 문제점을 갖고 있다. 따라서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정에서는 다문화적 상황에서 기인한 학습자의 인지적·정의적 특성을 파악하고 이에 맞는 교육과정이 구성되어야 한다.

최근 미국이나 캐나다에서 시행되는 있는 제2언어 학습은, 다문화 사회에서 사회적·인적 자원의 개발이라는 차원에서 학습자의 지적 능력 계발과 학습자의 생활, 특히 학문적 영역에서의 성취가 원활할 수 있도록 의사소통 능력을 신장하고, 학습자의 언어와 문화를 존중하면서 동시에 문화 사회 공동체의 일원으로서 공동체 의식을 함양하는 데 중점을 두고 있다(줄고, 2008: 645). 2007년 이후 국내에서도 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교육이 필요하다는 논의들이 제기되었다. 서혁(2007:102~103)에서는 다문화가

정 자녀를 위한 한국어 교육의 목표는 의사소통 능력 신장뿐만 아니라, 이들이 한국 내 다른 학생들과 동등한 능력을 갖추고 교과학습을 할 수 있도록 ‘4C’, 즉 의사소통 능력(competence), 창의성(creativity), 문화 이해(cultural understanding), 비판적 이해(critical understanding)를 지향해야 한다고 보았다. 줄고(2008)에서는 학교 교육을 위한 KSL 교육과정의 목표를 ① 생활 한국어 의사소통 능력의 신장, ② 학습 능력의 신장, ③ 상호문화적 능력(intercultural competence)의 신장, ④ 국어과 교육에 필요한 배경지식의 신장, ⑤ 정체성 확립과 공동체 의식의 함양 등으로 제안한 바가 있다. 또 원진숙 외(2011)에서도 미국·호주의 ESL, 일본의 JSL 교육과정을 검토하고 KSL 교육과정의 목표를 ① 일상적 의사소통 능력 함양, ② 학습 한국어 능력 신장, ③ 사회문화적 소통 능력 신장, ④ 긍정적 태도와 정체성 함양 등으로 제시한 바 있다. 이처럼 국내 여러 논의에서도 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 목표를, 생활 한국어 의사소통 능력의 신장, 교과 학습을 위한 학습 한국어 능력 신장, 문화소통 능력 신장, 정체성 확립 혹은 공동체 의식 함양 등으로 제시하고 있다.

이러한 연구 경향에 따라 교과부(2012: 3)에서는 기존의 논의를 통합적으로 수렴하고 다문화 배경 학습자의 인지적·정의적 특성을 반영하여 다음과 같이 한국어 교육과정의 목표를 설정하고 있다.

- 가. 한국어에 대한 기초 지식을 이해하고 일상생활에 필요한 의사소통 능력을 함양한다.
- 나. 한국어로 이루어지는 학교 교실 수업 상황에 능동적인 학습자로 참여할 수 있는 학습 한국어 능력을 기른다.
- 다. 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호문화 이해 및 소통 능력을 기른다.
- 라. 한국어에 대한 흥미와 한국어 사용에 대한 자신감을 가지고, 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

목표 ‘가’는 일상생활에서의 한국어 의사소통 능력 신장, ‘나’는 학습 한국어 의사소통 능력 신장, ‘다’는 상호문화적 소통 능력 신장, ‘라’는 한국어 학습 관련 정의적 능력 신장에 대한 것이다. 이하 본고에서는 교과부(2012: 3)의 한국어 교육과정 목표를 바탕으로 이러한 목표 성취에 필요한 내용 체계 구성의 원리와 방안에 대하여 살펴보겠다.

III. 내용 체계 구성의 원리

1. 영역화

교육과정의 목표가 정해지면 이러한 목표의 도달에 필요한 교육 내용을 선정해야 한다. 추상적인 수준의 교육 목표를 학습자가 성취하게 하기 위해서는 교육 내용의 선정이 적절해야 하는데, 교육 내용의 선정을 체계적으로 가능하게 하는 것이 바로 내용 체계이다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서 가르쳐야 할 내용을 단순 나열하는 것이 아니라 도달하여야 할 목표로부터 교육 내용을 논리적으로 추론하여 교육 내용을 체계적으로 제시해야 추후 교육 내용의 선정 또한 적합하게 이루어질 수 있다.

앞서 제시한 한국어 교육과정의 네 가지 목표의 성취에 필요한 내용을 체계화할 때 우선적으로 고려해야 할 점은 교육 내용이 사용 혹은 적용되는 일정한 범위가 있는가를 살펴보아야 한다는 것이다. 이처럼 교육 내용의 사용 혹은 적용이 같은 범위 안에 있는 것을 다른 범위에 있는 것과 구분하여 ‘영역화(領域化)’한다면 추상적인 개개의 학습 내용들을 일정 기준에 의하여 묶어 조직할 수 있는 하나의 기준으로 작동할 수 있을 것이다. 최현섭 외(1999: 83)에서는 국어과 교육과정에서 영역을 구분하는 이유로 ①국어 활동의 여러 양상을 교육과정에 포괄적으로 반영할 수 있고, ②국어 능력에 관

한 체계적 접근이 가능하며, ③영역에 따른 교수·학습 특화가 가능하고 목표별 단원구성에서는 각 영역이 단원 구성의 준거가 되기도 한다는 점 등을 제시한 바 있다. 한국어 교육과정과 국어과 교육과정은 교육의 대상과 목표, 내용, 방법 등이 다르지만, 언어 교육에 대한 교육과정이라는 공통점도 있다. 국어과 교육과정에서의 영역 구분 이유 역시 한국어 교육과정의 영역 구분에 시사하는 바가 크다. 즉 한국어 교육과정에서 영역을 구분한다면 다문화 배경 학습자가 학교 교육에서 한국어 교육을 받을 때 펼쳐지는 여러 교육 양상에 대한 구분이 가능하며, 이들에게 필요한 한국어 능력에 대한 체계적 접근이 가능하며, 영역의 특성에 따른 교수-학습 내용과 방법 적용 등에서도 이점이 있다.

현재 한국어 교육과정에 제시된 네 가지 목표는 궁극적으로 모두 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 신장을 추구하지만, 세부적으로 보면 학습자의 일상적 한국어 능력 신장과 학습 한국어 능력 신장으로 목표가 뚜렷이 구분된다. 상호문화적 소통 능력과 한국어 사용에서의 태도, 의식 등은 일상적 한국어 능력 신장과 학습 한국어 능력 신장 각각과 모두 관련이 있는 것이므로 교육 내용이 사용되는 범위가 별도로 구분되는 것은 아니다. 결국 앞의 한국어 교육과정 목표 중 교육 내용의 사용 및 적용을 뚜렷이 구분할 수 있는 방법은 생활 한국어 능력 신장을 위한 교육 내용과 학습 한국어 능력 신장을 위한 교육 내용으로 구분하여 영역화하는 것이다. 이처럼 학습 한국어 능력 신장을 위한 교육 내용을 별도의 영역으로 상정함으로써 일상적 한국어 능력 신장을 위한 교육 내용과 구분하는 것은, 기존 성인 대상의 외국인을 위한 한국어 교육과 달리 현재 국내 재학 중인 다문화 배경 학습자를 위한 제2언어로서의 한국어 교육의 내용 특성을 변별하여 잘 드러내 보여줄 수 있다는 이점도 있다.

2. 범주화

다문화 배경 학습자에게 한국어를 지도해야 할 때 가르쳐야 할 내용은 매우 많다. 그러므로 지도해야 할 모든 내용을 일일이 나열하는 방법으로는 무슨 내용을 가르쳐야 하는가를 체계적으로 나타낼 수 없다. 지도해야 할 내용을 체계적으로 구성하기 위해서는 목표 성취에 필요한 교육 내용을 동일한 성격끼리 묶어 내용 범주로 나타내는 범주화의 원리를 적용할 필요가 있다. 이를 위해서는 한국어 교육과정에서 설정하고 있는 각각의 목표를 성취하는 데 필요한 내용 범주가 무엇인가를 분석하는 과정을 거쳐야 한다.¹⁰⁾

1) 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 범주

다문화 배경 학습자가 성취해야 할 일상생활에 필요한 한국어 능력, 즉 ‘생활 한국어 능력’은 한국어를 전혀 모르는 학습자가 주류 사회의 구성원과 소통하며 인간관계를 맺고 생활하는 데 필요한 기본적인 의사소통 능력이다. 그러므로 한국어를 듣고 이해하며, 한국어로 자신의 생각, 의견, 감정 등을 말과 글로 표현할 수 있으며, 한국어로 표현된 여러 자료를 읽고 이해할 수 있어야 한다. 다문화 배경 학습자가 한국어로 이러한 언어 기능을 수행하기 위해서는 내용의 생성, 조직, 표현을 위한 한국어 문법, 어휘, 의사소통 기능(communication function), 텍스트 유형 등을 이해하고 사용할 수 있어야 한다. 특히 생활 한국어의 상황에 널리 나타나는 주제를 중심으로 문법, 어휘, 의사소통 기능, 텍스트 유형 등을 적절하게 사용할 수 있도록 하여야 한다. 또 학습자가 자신의 언어 사용에 나타나는 오류를 인지하고 수정하며, 정확하고, 유창하며 효과적인 의사소통을 추구하는 전략적 언어 사용자가 될 수 있도록 하여야 한다.

10 생활 한국어 의사소통 능력과 학습 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 내용 체계와 범주에 대해서는 원진숙 외(2012)를 참조하였음을 밝힌다.

결국 생활 한국어 능력 신장을 위하여 교육해야 할 내용은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 ‘언어 기능’과 그 언어 기능의 수행에 필요한 기본적인 재료에 해당하는 ‘주제, 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등’에 관한 것이다. 즉 ‘언어 재료’에 해당하는 교육 내용을 기반으로 학습자가 언어 기능을 수행할 수 있게 교육 내용을 구성하여 학습자의 일상생활에 필요한 한국어 표현과 이해 능력을 기르게 설계가 가능하다. 그러므로 한국어 교육과정의 내용 체계에는 생활한국어 능력 신장을 위하여 교육 내용에 ‘언어 기능’ 범주와 ‘언어 재료’ 범주를 설정할 필요가 있다.

2) 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 범주

일반 성인을 대상으로 하는 외국인을 위한 한국어 교육과 달리 초·중·고등학교에 입학한 다문화 배경 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서는 이들이 학습 상황에서 능동적인 의사소통을 하는 데 필요한 한국어 능력, 즉 ‘학습 한국어 능력’을 신장해 줄 수 있어야 한다. 학습자가 생활 한국어 능력을 갖추지 못했다고 해서 그 학습자에게 학습의 능력이 없는 것은 아니다. 학교 교육을 통하여 학습자는 자신의 인지적 정의적 수준에 맞는 학습 내용을 제공받고 성취할 수 있어야 한다. 즉 모든 학습자는 ‘학습권’이 있으며, 학교는 그 학습권을 실현할 수 있도록 교육적 지원을 해주어야 한다는 것이다.

인지 학문적 언어 숙달 능력(CALPS)은 학습자의 모어에 대한 문식성(literacy), 인지 발달(cognitive development)과 관계가 있다. 한국어 능력과 상관없이 학습자가 한국에 오기 전에 모어로 학교 교육을 받았다면 학습에 필요한 일정의 배경지식과 개념, 기능은 이미 형성이 되어 있다. 단지, 학습 내용과 관련된 배경지식, 개념, 기능 등을 목표어인 한국어로 이해하고 표현하지 못할 뿐이다. 그러므로 다문화 배경 학습자에게 ‘생활 한국어 능력’이 필요하다고 해서 일정 기간 동안 일상적인 의사소통 능력 신장을 위한 교육만 제공할 경우, 학습자는 생활 한국어 능력은 신장이 되었지만 그 기간 동안 교과 학습에서 익혀야 할 것들은 전혀 접할 수가 없게 된다. 생활 한국어

능력이 거의 없는 학습자라 할지라도 음악, 미술, 체육 등과 같이 활동을 통해 기능을 신장하는 교과라면 일반 학생들과 함께 통합 수업이 가능하다. 이에 비하여 국어, 수학, 사회, 과학과 같은 교과는 기초적인 의사소통 능력이 없으면 일반 학생들과 통합 수업을 하기가 매우 어렵다. 하지만 다문화 배경 학습자로 구성된 특별학급이라면 학습자의 인지적·정의적 수준을 고려한 내용 중심의 한국어 교수-학습 방법을 통하여 교과의 지식을 익히는 동시에 한국어 의사소통 능력 신장도 꾀할 수 있다.

학습자가 한국어로 주어진 학습 내용을 이해, 분석, 평가, 비판적으로 이해하고, 주어진 문제를 창의적으로 생각하며, 자신의 생각, 감정, 의견 등을 표현할 수 있는 학습 의사소통 기능을 갖추고 있을 때 능동적인 의사소통이 가능하다. 또 국어·수학·사회·과학 등 교과에 기본적인 학습 내용 이해에 필요한, 학습 주제, 개념어 등을 목표어와 모국어로 이해한 뒤 목표어로 진행되는 교과 내용 수업을 들으면 일정한 학업 성취가 가능하다. 결국 학습 한국어 능력 신장을 위해서는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 ‘언어 기능’과, 교과별 기본 학습 주제, 어휘와 교과 학습 내용에 관한 이해, 분석, 평가, 비판, 창의적 활동에 필요한 학습 의사소통 기능,¹¹⁾ 자신의 학습 과정에 대한 점검, 평가, 조정할 수 있는 상위 인지 등의 ‘언어 재료’에 해당하는 내용을 중심으로 교육 내용이 구성될 필요가 있다. 결국 학습 한국어 능력 신장을 위한 교육 내용에 ‘언어 기능’ 범주와 ‘언어 재료’ 범주를 설정할 필요가 있다. 범주명이 동일하게 ‘언어 재료’라도 학습 한국어 능력의 ‘언어 재료’ 범주의 하위 요소는 생활 한국어 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’인, 주제, 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등과는 차이가 있다.

11 학습에서는 ‘기술, 설명, 비교·대조, 평가, 확인, 순서화, 분류·범주화, 예측, 질문, 대응 등’의 의사소통 기능이 필요하다. 물론 ‘생활 한국어’에서도 설명, 확인, 질문 등의 기능은 사용되나, 동일한 의사소통 기능이라 하더라도 그 기능이 어떤 상황에서 어떤 내용과 결부되는가에 따라 실제 수행의 양상이 달라지므로 학습 상황에서 자주 사용되는 의사소통 기능을 별도로 구분하여 학습의 상황 맥락에서 지도할 필요가 있다.

3) 상호문화적 소통 능력 신장을 위한 범주

다문화가정 자녀가 사회 정서적 불안감, 소외감을 느끼며(윤희원, 2008: 281), 정체성 혼란과 집단 따돌림과 같은 건장하지 못한 정서적 충격을 경험하는 경우가 잦다(조영달·박윤경, 2008: 278). 또 다문화 배경의 학습자가 자신이 다문화가정이라는 특수성이 있다는 것, 즉 남들과는 다른 가정환경에서 살고 있다는 것 자체에 대해 거부감과 수치심 그리고 소외감을 느끼고 있으며, 학교에서 선생님이 보여주는 관심과 친구들에게 소개되는 자신들의 위치가 그들로 하여금 스스로를 위축시키고 있고 스티그마(stigma)를 불러일으키고 있다(조민식·송시형, 2011: 68). 결국 이러한 현상은 다문화 배경 학습자 자신과 우리 사회 구성원 모두가 현재의 다문화적 상황에 대하여 인식의 전환이 필요함을 암시한다.

현재 세계적으로 다문화적 상황에 대한 인식은 다문화적 상황에 처한 사람을 주류 문화로 동화시키기 위한 ‘주류 다문화주의(mainstream multiculturalism) 교육’이나 사회의 변화를 당연하게 받아들이고 주류 문화 중심의 포섭적인 다문화주의를 거부하고 소수 집단만의 공동체를 지향하려는 경향의 ‘급진적 다문화 교육’을 지양하고 문화적 다양성을 인정, 존중하고 소수 문화를 보장하려는 ‘조합적 다문화주의 교육’을 지향하는 경향을 띠고 있다. 호주는 1970년대 이전에는 주류적 다문화 교육을 1973년 이후에는 조합적 다문화주의를 채택하고 있다(권순희, 2006: 227). 미국의 다문화 교육 관련 정책을 보면, 초기에는 흡수를 통한 전면적 동화 교육을, 시간이 흐르면서 차츰 ‘공존’을 통한 단계적 동화 교육을 강조하고 있다. 특히 단계적 동화 교육은 이주민의 원래 문화를 인정하여 이들이 적응기를 거치고 사회화가 이루어질 때까지 다문화가 공존되는 것이 이주민의 적응과 사회 유지에 긍정적이라는 입장이다(원진숙, 2007). Banks(2002)에서 다문화 교육의 목표로 다문화 배경 학생들의 자신에 대한 깊은 이해, 다양한 시각에 관한 자각, 소수 집단의 고통과 차별 줄이기, 다양한 집단 구성원들의 상호 소통에 필요한 읽기, 쓰기 기능 신장 등을 제시한 바 있다.

한편, 유럽 연합에서는 27개 국가들이 형성하고 있는 다문화적 상황을, 쌍방향적 교류를 정책의 핵심으로 삼고 있고 교육 정책 역시 상호문화주의를 실천하기 위하여 ‘상호문화적 대화’ ‘상호문화적 기술’, ‘상호문화적 능력’, ‘상호문화적 전략’ 등의 개념을 강조하고 있다(홍종열, 2012: 12). 상호문화주의에서 ‘상호’라는 접두사는 집단, 개인, 정체성 간의 상호작용을 관련짓고 고려한다는 것을 의미하며, 다원문화(pluriculturel), 다문화(multi-culturel)라는 용어가 확인 차원에 멈춘다면, 상호문화는 절차를 중시한다(Martine Abdallah-Pretceille, 1999; 장한업 옮김, 2010: 65). 상호문화주의에 입각한 상호문화교육은 ‘자기중심에서 벗어나기’, ‘타인의 입장이 되어 보기’, ‘타인과 협력하기’, ‘타인이 현실과 나를 어떻게 인식하는지를 이해하기’와 같은 방법론적 원칙을 적극 권장한다(장한업, 2009: 650).

이러한 관점은 미국식 다문화 교육이 소수 집단의 정체성과 고유성을 유지하는 ‘공존’을 내세우더라도 결국 동화주의적 관점을 취하는 것과는 차이가 있다. 또 미국식 다문화 교육 이론에 영향을 받아 다문화 교육의 방향을 문화적 다양성에 주목하는 ‘이해와 관용’의 자세로 접근하는 것이 바람직하다고 보는 국내 연구 견해에 주는 시사점이 크다. 상호문화주의적 시각은 주류 문화에 대한 동화가 아니라 모든 문화를 있는 그대로 존중하고 이해하게 함으로써 각 문화의 정체성을 유지하게 하면서도 평등한 관점에서 모든 문화가 상호 교류할 수 있게 하여 다문화적 상황에서 발생할 수 있는 여러 문제점을 최소화할 수 있다는 장점이 있다. 또 이러한 시각은 미국식 동화주의와는 다른 철학적 관점에서 다문화 교육에 접근하게 한다.

다문화 배경 학습자가 소외감, 위축감, 불안감 등 부정적 시각에서 벗어나서 자신의 문화적 배경에 대하여 긍지, 창조적 원천, 풍요로운 자산 등의 긍정적 시각을 가지고 현재 자신이 발 딛고 있는 사회와 문화와 자신의 문화를 동등한 가치로 인식하고 이해하며 수용하기 위해서는 이러한 문화적 상

황을 제대로 이해할 수 있는 관점이 필요하다.¹² 그러므로 다문화 배경 학습자가 한국 사회와 문화를 제대로 이해하고 수용하기 위해서는 상호문화적 의사소통 능력을 갖추게 하여야 한다. 여기서 상호문화적 의사소통 능력이란 학습자가 자신의 문화적 기반 위에 문화적 다양성을 인정하고 받아들일 수 있으며, 문화 간 차이에서 오는 불평등을 막고 상호 평등한 관점에서 문화 간의 화합과 응집력을 강화시키는 일체의 의사소통 활동을 수행할 수 있는 능력을 의미한다.

다문화 배경 학습자가 한국 사회와 문화를 평등한 시각에서 이해하기 위해서는 우선적으로 문화의 개념에 대하여 이해하여야 하고 자신이 처해 있는 문화에 대하여 제대로 인식할 수 있어야 한다. 학습자가 자기 문화를 특징짓는 요소를 찾아내고, 가치를 비판적으로 검토하게 하면 다른 문화를 접했을 때 흔히 보일 수 있는 민족중심주의에서 벗어나게 할 수 있으며, 같은 나라 사람이라도 서로 다른 태도와 행동을 보일 수 있음을 이해시킬 수 있다(장한업, 2009: 650~651). 또 학습자에게 타인의 문화를 발견해 보게 하고, 자기 문화와 타인의 문화를 비교해 보게 하며, 상대화해 보게 하고, 또 타인 문화를 수용할 수 있게 할 수 있어야 한다. 결국 한국어 교육과정의 내용 체계에는 학습자가 상호문화적 의사소통 능력을 신장할 수 있도록 이러한 교육 내용의 교수-학습을 위한 ‘문화 의식’에 관한 내용 체계의 범주가 필요하다.

12 물론 이러한 관점은 다문화 배경 학습자에게만 국한되지 않고, 우리 사회 구성원 모두에게 필요한 것이기도 하다. 장한업(2010: 917)에서는 2008년 교육과학기술부 지원 방안에 “다문화 이해 교육 강화를 통해 일반 학생 및 사회의 다문화 관련 인식을 제고할 수 있도록 초점을 맞추어야 한다.”고 밝히고 있으나 아직까지 일반 학생이나 성인을 대상으로 한 교육이 미흡하며, 일반 학생들의 차별과 편견이 존재하는 한 다문화 학습자를 위한 아무리 좋은 대책이 제시되더라도 실효를 거두기 어렵다고 비판하고 있다.

4) 정의적 목표 성취를 위한 범주

한국어 교육과정의 목표로 설정된 ‘한국어에 흥미를 가지고 자신 있게 한국어를 사용하며, 삶과 사회에 대하여 긍정적 태도를 지니며 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 함양한다’는 정의적 목표에 해당한다. 한국어 교수-학습을 통해 학습자가 성취해야 할 정의적 내용 요소에는 흥미, 자신감, 공동체 의식 함양 등이 있다. 학습자가 한국어에 흥미를 가지게 되면 학습의 성취도에도 긍정적 영향을 미치며, 이는 궁극적으로 한국어 사용에 대한 자신감을 갖게 하는 데 기여하게 된다. 또 학습자가 한국어 의사소통 활동의 과정에서 자기 삶에 대하여 존중하며 자기와 다른 문화를 가지고 있는 타인과 사회에 대하여 인정하고 존중하는 태도를 지닐 수 있어야 하며, 이러한 성향들은 학습자가 올바른 정체성을 형성하고 한국 사회의 일원으로서 공동체 의식을 가질 수 있게 한다. 한국어 교육이 제2언어로서 한국어라는 언어만을 교수-학습하는 인지적 목표만을 추구하는 것이 아니라, 언어를 둘러싼 사회, 문화, 의사소통 참여자 등 나와 세계에 대하여 올바르게 인식하고 이해하며 수용하는 과정에서 학습자를 건전한 한 인격체로서 성장시키는 정의적 목표를 달성할 수 있게 된다. 특히 한국어 학습의 과정에 주어지는 협동학습, 동료 학습자와의 의사소통 등을 통해 구성원들 간의 긍정적인 인간관계를 형성해 나가며 협력, 존중, 배려, 책임, 의무 등의 중요성을 느끼게 되므로 공동생활에서 필요한 사회적 책임감을 계발할 수 있다.

그러므로 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계에는 학습자가 한국어 학습에의 흥미와 자신감을 갖고 정체성 확립과 공동체 의식 함양 등 건전한 사회 구성원에게 필요한 덕목 등을 기를 수 있는 ‘태도’ 범주에 대한 교육이 필요하다.

3. 구조화

이상에서 살펴본 바와 같이 한국어 교육과정의 네 가지 목표의 성취를

위하여 공통적으로 설정 가능한 교육 내용의 범주에는 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’, ‘문화 의식’, ‘태도’ 등이 있다. 이러한 내용 범주는 그 자체로서 서로 간의 내용이 구분되므로 한국어 교육과정의 내용 체계 안에서 곧 내용 체계 범주로 대치 가능하다. 그러나 이들 내용 체계 범주가 각각 어떤 관계에 있는가가 밝힐 수 있어야 내용 체계 내에서 이들 범주의 위치와 상호 간의 관계를 드러낼 수 있다. 따라서 이들이 어떤 상호 관련성이 있는가를 살펴보고 이들의 상호 기능적 연관 관계를 시각적으로 드러내는 내용 체계의 구조화가 필요하다.

1) ‘언어 기능’ 범주와 ‘언어 재료’ 범주의 관계

다문화 배경 학습자라 하더라도 한국어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 네 언어 기능을 모두 사용할 수 있어야 한다. 이러한 언어 기능은 목표어에 대한 문법, 어휘, 의사소통 기능, 의사소통 전략, 텍스트 유형 등 언어 지식이 기반이 되지 않으면 수행할 수 없다. 또 이러한 언어 지식을 언어 기능으로 수행하는 과정에는 의사소통을 위한 주제가 주어지는 것이 효과적이다. 그러므로 주제와 목표어에 대한 언어 지식은 모두 언어 기능을 수행하는 데 필요한 재료로서 역할을 한다고 볼 수 있다. 언어 학습에서 학습해야 할 언어에 대한 지식만 제공되는 교육을 통해서만 학습자가 언어의 4대 기능으로 표출되는 의사소통 능력을 성취할 수 없다.

또 학교 수업이라는 학문적 의사소통 상황에서 긍정적인 학습자가 되기 위해서는 교과에서 다루고 있는 기본 주제, 어휘, 내용 등을 이해하고, 학습 상황에서 사용하는 의사소통 기능과 전략을 알고 학습을 위한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기를 수행할 수 있어야 한다. 결국 학습 한국어 능력 신장을 위해서도 ‘언어 기능’과 ‘언어 재료’는 매우 밀접한 관계에 있다. 특히 모든 교과 학습의 과정이 곧 의사소통의 과정이므로 학습이라는 담화 맥락에서 사용되는 어휘와 기능, 이러한 의사소통의 배경지식이 되는 교과 내용에 관한 기초 지식 등의 ‘언어 재료’가 있어야 ‘언어 기능’이 작동이 되어 학습 내용 성취가

가능하다. 학습 한국어 능력의 신장도 ‘언어 재료’ 제시만으로는 불가능하며, 이러한 ‘언어 재료’를 사용하여 ‘언어 기능’을 익히게 하여야 가능하다. 그러므로 한국어 교육에서 ‘언어 기능’과 ‘언어 재료’는 다른 어떤 범주보다도 더 밀접한 관계를 지니고 있다고 볼 수 있다.

2) 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’와 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’의 관계

생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’와 학문적 의사소통 능력 신장을 위한 ‘언어 재료’는 매우 이질적이다. 이 둘은 모두 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 언어 기능으로 의사소통을 할 때 재료가 된다는 점에서는 공통적이나, 각각의 목표를 성취하기 위한 재료이므로 이질적일 수밖에 없다. 결국 한국어 교육과정의 두 목표와 이들 두 목표를 위한 ‘언어 재료’에 나타난 이질성으로 인해 생활 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 교육과 학습 한국어 의사소통 능력 신장을 위한 교육이 한국어 교육과정의 내용 체계 내에서 영역으로 분리되는 것이 바람직하다. 예를 들어, 이는 국어과 교육과정에서 ‘문학’ 영역과 ‘문법’ 영역은 교육 내용에 있어서는 매우 이질적이거나 모두 학습자의 국어사용 능력 신장에 기여하며 이를 추구한다는 점에서 공통적이어서 내용 체계 역시 분리하여 제시하는 경우와 유사하다. 그러나 내용 체계 내에서 영역으로 분리된다고 해서 두 영역의 교수-학습이 별도로 주어져야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 학습자의 수준과 상황, 학습 환경 등에 따라 두 영역이 통합적으로 교육될 수도 있고 개별적으로 교육될 수도 있다.

3) ‘언어 기능’, ‘언어 재료’ 범주와 ‘태도’ 범주의 관계

‘언어 기능’과 ‘언어 재료’ 범주는 생활 한국어와 학습 한국어의 의사소통 능력 신장을 위한 인지적 교육 내용이다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육에서 학습자들이 생활 한국어와 학습 한국어 능력을 신장하는 데

에는 이 같은 인지적 내용의 교육도 중요하지만, 목표를 성취하는 데 필요한 정의적 교육 또한 중요하다. 다문화 배경 학습자가 한국어와 한국어 학습에 흥미를 가진다면 목표의 성취에 중대한 영향을 미치게 된다. 또 학습자 스스로 한국어 사용에 자신감을 가진다면 이 역시 학습의 성공에 중요한 영향을 미치게 된다. 이 밖에 한국어 학습과 관련된 여러 정의적 요소의 학습을 통해 학습자는 유능하고 능동적인 한국어 의사소통 사용자가 되며, 한국 사회의 일원으로서의 공동체 의식을 가지게 된다. 결국 한국어 교육과정의 목표가 제대로 실현되기 위해서는 인지적 목표와 정의적 목표가 함께 추구되어야 한다. 그러므로 인지적 목표가 실현되는 데 기여하는 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’ 범주와 정의적 목표가 실현되는 데 기여하는 ‘태도’ 범주는 한국어 교육의 목표를 성취하기 위하여 대등한 위치에서 상호작용 관계에 있다고 볼 수 있다.

4) ‘문화 의식’ 범주와 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’ 범주의 관계

한국어 교육과정의 대상은 다문화적 배경을 가진 학습자이다. 다문화 배경 학습자들이 정체성 혼란을 겪거나, 주류 사회 문화에 부적응하거나, 거부감을 나타내는 등은 이들이 주류 사회의 언어로 의사소통이 원활하지 못한 원인도 있지만 또 한편으로는 이들이 자신의 고유 문화에 대하여 제대로 인식, 평가하지 못하고 자신의 문화적 배경에 대하여 부정적인 태도를 가지는 이유도 있다. ‘문화 의식’ 범주는 문화를 인식하고, 자신의 문화와 타인의 문화를 이해하고 수용할 수 있는 상호문화적 소통 능력 신장과 관련된 교육 내용들을 범주화한 것이다. 상호문화적 소통 능력은 결국 학습자의 문화에 관한 의식 즉 문화에 관한 태도에 대한 것이다. 문화를 인식하고 이해하기 위해서는 문화에 관한 지식이 필수적이다. 특히 한국 사회의 문화를 이해하려면 한국 문화에 관한 지식이 바탕이 되어야 한다. ‘언어 기능’, ‘언어 재료’ 범주에서 제공되는 ‘문화’ 관련 어휘, 문법, 기능 등은 학습자가 문화에 관한 의식을 표현하는 생각이나 명제와 인지적 측면과 관련이 있다.

5) '태도' 범주와 '문화 의식' 범주의 관계

'태도'가 개인의 행동 선택에 영향을 주는 내적 상태라면 '문화 의식'은 '문화'와 관련된 인식, 이해, 존중, 가치 부여, 수용 등의 사고나 행동 선택에 영향을 주는 내적 상태로 이 역시 정의적 영역이다. 다문화 배경 학습자들이 자신과 타인의 문화를 인식, 이해하고, 수용할 때 수반되는 정서 또는 감정 등이 어떤가에 따라 의사소통의 결과도 달라질 수밖에 없다. 결국 '문화 의식'은 다문화 사회의 의사소통 전반에 관여하는 정의적인 측면으로, '문화 의식'이 어떤가에 따라 다문화 배경 학습자의 한국어와 한국어 학습에 관한 흥미, 자아정체성, 공동체 의식 등이 영향을 받게 된다. 결국 '문화 의식' 범주는 문화와 관련된 인지적 정의적 측면에 모두 영향을 미친다고 볼 수 있다.

IV. 내용 체계의 구성 방안

한국어 교육과정의 내용은, 한국어 교육과정 목표를 분석하여 이에 따라 내용의 영역을 구분하고, 범주화하고, 범주 간의 관련성에 따라 구조화하는 과정을 거쳐 체계화가 가능하다. 이와 같이 다문화가정 학생을 위한 한국어 교육과정의 내용 체계를 구성함으로써 교육의 내용을 체계적으로 제시할 수 있을 뿐 아니라 이 교육과정의 특성과 강조점을 명시적으로 드러낼 수 있다. 지금까지의 논의를 토대로 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계를 구성해 보면 다음과 같다.

표 2, 표 3에서는 한국어 교육 내용 범주 중 '언어 기능'과 '언어 재료'는 다른 어떤 범주보다도 더 밀접한 관계를 지니고 있다고 볼 수 있으므로 이러한 밀접성을 드러내기 위하여 두 범주 간의 구분을 점선으로 처리하였다. 또, 인지적 목표 실현을 위한 '언어 기능', '언어 재료' 범주와 정의적 목표 실현을 위한 '태도' 범주는 한국어 교육의 목표를 달성을 위하여 대등한 위치에

서 상호작용 관계에 있다고 볼 수 있으므로 이들 범주를 서로 병렬적으로 맞
 당게 실선으로 표시하였다. ‘문화 의식’ 범주는 문화와 관련된 인지적 정의
 적 측면 모두에 영향을 미친다고 볼 수 있으므로 광범위한 관련성을 가진다
 는 의미로 내용체계의 하단 부분에 ‘언어기능’, ‘언어재료’ 범주와 ‘태도’ 범
 주와 맞게 실선으로 배치하였다

표 2. 생활 한국어 영역의 내용 체계

<div>언어기능</div> <div>듣기 말하기</div> <div>읽기 쓰기</div>	<div>태도</div> <div>흥미, 자신감, 존중,</div> <div>배려, 공동체 의식</div>
<div>언어재료</div> <div>주제, 어휘, 문법, 테스트 유형,</div> <div>의사소통 기능, 의사소통 전략</div>	
<div>문화의식</div> <div>문화 인식, 문화 이해, 문화 수용</div>	

표 3. 학습 한국어 영역의 내용 체계

<div>언어기능</div> <div>듣기 말하기</div> <div>읽기 쓰기</div>	<div>태도</div> <div>흥미, 자신감, 존중,</div> <div>배려, 공동체 의식</div>
<div>언어재료</div> <div>국어, 수학, 사회, 과학 교과 기본 주제와 핵심</div> <div>어휘, 학습 의사소통 기능, 학습 의사소통 전략</div>	
<div>문화의식</div> <div>문화 인식, 문화 이해, 문화 수용</div>	

V. 결론

이상에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 특징과 목표를 살펴보고, 한국어 교육과정의 내용 체계 구성의 원리와 방안을 제시하였다. 이 연구에서는 다문화 배경 학습자라는 용어를 사용함으로써 중도입국 국제 결혼 자녀, 이주근로자 자녀, 새터민 자녀, 귀국자 자녀 등을 아울러 표현하고자 하였으며, 이중 특히 한국어 의사소통 능력이 가장 낮은 중도입국 국제 결혼 자녀와 이주근로자자녀를 교육과정 적용의 원형으로 삼고 한국어 교육과정의 내용 체계를 제안하고자 하였다.

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 교육 내용을 체계화하기 위해서는, 한국어 교육과정의 목표를 분석하여 교육 내용을 영역화하고, 교육 내용들을 범주화하여야 할 필요가 있다. 또 교육 내용 간의 관계를 밝혀 구조화하는 것이 좋은 방법이 될 수 있다. 이러한 원리에 따라 이 연구에서는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용은 크게 ‘생활 한국어’ 영역과 ‘학습 한국어’ 영역으로 구분하였으며, 이들 각 영역의 내용 체계에는 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’, ‘태도’, ‘문화 의식’ 범주를 설정하였다. 두 영역의 내용 체계를 기준으로 각 범주의 교육 내용들이 골고루 성취 기준으로 선정된다면 다문화 배경 학습자의 생활한국어와 학습한국어 의사소통 능력, 상호문화적 의사소통 능력과, 학습자가 자신, 자신의 삶, 사회에 대하여 긍정적인 태도를 기르는 데 필요한 교육 내용을 충실히 제공할 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2012.10.31. 투고되었으며, 2012.11.11. 심사가 시작되어 2012.11.27. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 곽미란(2012), 「다문화교육 현장에서의 KSL 교육 실태와 요구」, 『한국어 교육과정 전문가 협의회 자료집』.
- 교육과학기술부(2012), 『보도자료 - 다문화학생 교육 선진화 방안』, 교육과학기술부 교육복지과.
- _____ (2012), 『한국어 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2012-14호 [별책27].
- 권순희(2006), 「다문화가정을 위한 언어 교육 정책 모색」, 『국어교육학연구』 27, 국어교육학회.
- _____ (2008), 「다문화 시대를 대비한 다문화 교육의 방향」, 『국어교육』 126, 한국어 교육학회.
- 김명정(2011), 「동반, 중도입국 자녀들을 위한 다문화교육」, 『교육문화연구』 17-2.
- 김중섭 외(2010), 『국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발』, 국립국어원.
- 마달레나 드 카를로(1998), 장한업 옮김(2011), 『상호문화 이해하기』, 한울아카데미.
- 마르틴 압달라 프렛세이(1999), 장한업 옮김(2010), 『유럽의 상호문화교육』, 한울아카데미.
- 박영순(2007), 『다문화사회의 언어문화 교육론』, 한국문화사.
- 서혁(2007), 「다문화가정 현황 및 한국어 교육 지원 방안」, 『인간연구』 12.
- _____ (2011), 「다문화 시대의 국어교육과 다문화 문식성 교육」, 『국어교육 연구』 48.
- 원진숙(2007), 「다문화 시대의 국어교육의 역할」, 『국어교육학연구』 30.
- _____ (2008), 「다문화 시대의 초등학교 국어과 교육 - 다문화가정 자녀를 위한 한국어 교육 지원 방안을 중심으로」, 『국어교육학연구』 32, 국어교육학회.
- _____ (2012), 「다문화적 교수 역량 강화를 위한 초등 교사 양성 및 커리큘럼 개발 방향」, 『한국어 교육학회 국어교육학회 공동 학술대회 자료집 (Ⅱ)』.
- 원진숙 외(2011), 「다문화가정 학생을 위한 한국어(KSL) 교육과정 개발 연구」, 『2011년도 교육정책 네트워크 협동연구과제』, 한국교육개발원.
- _____ (2012), 『다문화가정 학생 대상 한국어(KSL) 교육과정 개발을 위한 공청회 자료집』.
- 이의갑 외(2008), 『2008학년도 초등학교 영어과 교육과정 개정안 개발 연구』, 한국교육과정평가원.
- 장한업(2009), 「프랑스의 이민정책과 상호문화교육」, 『불어불문학연구』 79.
- _____ (2010), 「프랑스와 한국의 이민자 자녀 교육정책 비교연구」, 『불어불문학연구』 83.
- 전은주(2008), 「다문화 사회와 제2언어로서의 한국어(KSL) 교육과정의 목표와 방향」, 『국어교육학연구』 33.
- _____ (2009), 「다문화가정 학생을 위한 언어 교육 정책의 현황과 방향」, 『국어교육학연구』 36.
- 홍종열(2012), 「유럽의 다문화사회와 상호문화교육에 관한 고찰」, 『인문학 연구』 30.
- Brown, H. Douglas(2007), *Principles of Language Learning and Teaching*, 이홍수 외 옮김(2007), 『외국어 학습 교수 원리』(5판), (주) 피어슨에듀케이션코리아.
- Hinkel, Eli ed.(1999), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, 김덕영 옮김(2009), 『문화와 제2언어 교수 학습』, 한국문화사.

다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용 체계

전은주

이 연구에서는 다문화 배경 학습자를 위한 한국어(KSL) 교육과정의 특징과 목표를 살펴본 뒤 교육 내용 체계를 구성하고자 하였다. 한국어 교육과정의 내용은, 한국어 교육과정 목표를 분석하여 이에 따라 내용의 영역을 구분하고, 범주화하고, 범주 간의 관련성에 따라 구조화하는 과정을 거쳐 체계화가 가능하다. 이와 같이 다문화가정 학생을 위한 한국어 교육과정의 내용 체계를 구성함으로써 교육의 내용을 체계적으로 제시할 수 있을 뿐 아니라 이 교육과정의 특성과 강조점을 명시적으로 드러낼 수 있다. 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정의 내용은 크게 ‘생활 한국어’영역과 ‘학습 한국어 영역’으로 구분 가능하다. 이들 영역의 내용 체계는 둘다 ‘언어 기능’, ‘언어 재료’, ‘태도’, ‘문화 의식’ 범주로 구성할 수 있으며, ‘언어 재료’ 범주의 하위 내용에 있어 차이가 있다. ‘생활 한국어’ 영역의 ‘언어 재료’가 ‘주제, 어휘, 문법, 텍스트 유형, 의사소통 기능, 의사소통 전략’ 등으로 구성되는 데 비해 ‘학습 한국어’ 영역의 ‘언어 재료’는 ‘교과 주제별 핵심 어휘, 학습 의사소통 기능, 학습 의사소통 전략’등으로 구성된다.

핵심어 한국어(KSL) 교육과정, 다문화 배경 학습자, 학습 한국어, 생활 한국어, 내용 체계

ABSTRACT

Contents system of the KSL education curriculum for the students with a multi-cultural background

Jeon, Eun-ju

This study investigated the characteristics and aims of Korean (KSL) education curriculum for students with a multi-cultural background and tried to constitute an education contents system. The contents for Korean education curriculum can be systemized by analyzing its goal, dividing, categorizing, and structuring, in relation to the categories defined, the contents domain for education. Thus, by composing the contents system of Korean education curriculum for students with a multi-cultural background, one can not only provide education contents systematically, but clearly show the characteristics and emphasis of the curriculum, as well. We categorized the educational contents required for a multi-cultural student to achieve the goals of such Korean curriculum and suggested a 'contents system'. The contents of Korean curriculum for multi-cultural students are made up of 'living Korean' and 'academic purpose Korean' domains. Both of the two domains above are composed of the categories such as 'language skill', 'language material', 'attitude', and 'cultural consciousness'. Between the two domains, one can find differences in the category of 'language material'. The language material for the 'living Korean' domain is made up of topics, vocabulary, grammar, text pattern, communication function and communication strategy, while language material for the domain of 'academic purpose Korean' is composed of key vocabulary for the subject topic, learning communication skill and learning communication strategy.

KEYWORDS KSL curriculum, multi-cultural background student, academic purpose Korean, living Korean, contents system